



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Sociologia

Isabella de Sá Félix

**“A escola me ensinou a escolher caminhos dentro do quadradinho que ela mesmo  
me prendeu”**

**Autoconceito, aspiração e expectativa de jovens negros em uma escola periférica do  
Distrito Federal**

Brasília, 2018



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Sociologia

Isabella de Sá Félix

**“A escola me ensinou a escolher caminhos dentro do quadradinho que ela mesmo  
me prendeu”**

**Autoconceito, aspiração e expectativa de jovens negros em uma escola periférica do  
Distrito Federal**

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharel em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ferreira Rocha

Brasília, 2018

Isabella de Sá Félix

**“A escola me ensinou a escolher caminhos dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu”**

**Autoconceito, aspiração e expectativa de jovens negros em uma escola periférica do Distrito Federal**

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharel em Sociologia.

**Banca Examinadora:**

---

**Prof Dr. Emerson Ferreira Rocha (orientador) – SOL/UnB**

---

**Prof. Dra. Ana Cristina Murta Collares (examinadora) – SOL/UnB**

*Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava  
Eu não entendia porra nenhuma do que a professora  
me falava  
Ela explicava, explicava, querendo que eu  
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada  
haver com o meu  
Não sei se a escola aliena mais do que informa  
Te revolta ou te conforma com as merdas que o  
mundo tá  
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar  
Depende da história contada e também de quem vai  
contar  
Pra mim contaram que o preto não tem vez  
E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o  
contrário  
A escola sempre reforçou que eu era feio  
O Hip-Hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho  
O Hip-Hop me falou de autonomia  
Autonomia que a escola nunca me deu  
A escola me ensinou a escolher caminhos  
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu.*

**Pedagogia (part. Sant e KMKZ) – Thiago Elniño**

## **Agradecimentos**

Não poderia deixar de agradecer a todos e todas que estiveram comigo durante esses anos de graduação e possibilitaram, direta ou indiretamente, a escrita desta monografia. Gostaria de iniciar agradecendo à Universidade de Brasília e ao Instituto de Ciências Sociais, espaços que permitiram que eu me formasse não apenas enquanto socióloga, mas também enquanto pessoa. Agradeço aos meus colegas de curso que me acompanharam até aqui e também aos que seguiram outros caminhos, obrigada pelas trocas diárias e apoio ao longo desses anos.

Gostaria também de agradecer ao meu orientador, Emerson Rocha, pela paciência e pelos diálogos, por permitir que minha pesquisa seguisse os rumos que eu decidi seguir e por, desde o início, aceitar me orientar. À professora Ana Collares por ter aceitado fazer parte da banca e se propor a avaliar este trabalho. Ao professor Eduardo Dimitrov que esteve ao meu lado desde 2017 e que foi fundamental nessa reta final da minha graduação.

Agradeço a minha família por ter feito o possível e o impossível para que eu estivesse na universidade. Agradeço a minha mãe, Lene, pelas manhãs acordando junto comigo, pelo cuidado diário, por me entender nos momentos de estresse, por sempre estar do meu lado e me ensinar tanto dia após dias. Ao meu pai, Sebastião, por sempre ter trabalhado tanto para me oferecer o melhor, por acreditar sempre no meu potencial, por estar sempre aqui, por ser tão parecido e ao mesmo tempo diferente de mim e por me dar tanto orgulho. Ao meu irmão, Paulo, que sempre foi e será o companheiro da minha vida, que nunca me abandonou e que segurou comigo as barras que apareceram ao longo dessa graduação e da minha vida. Aos meus pais e irmão fica o meu mais profundo agradecimento e eterno amor, essa conquista também é de vocês.

Aos meus melhores amigos, Maiko, Amanda e Marcos, que sempre estiveram ao meu lado, que se fizeram essenciais na minha vida e me ajudaram muito a encarar a universidade. Obrigada por serem presentes na minha vida, sou muito grata à vocês. Aos meus amigos feitos na graduação, Mariana, Gabriel, Vitor, Fernanda, Vini, Lucas, Ladeira e tantos outros que não terei espaço para agradecer, mas que estarão sempre no meu coração.

Por último mas não menos importante, agradeço ao amor da minha vida, João Pedro, que está comigo desde 2011 e que viveu mais essa fase ao meu lado. Obrigada por ter segurado minha mão até aqui, por ter sempre acreditado em mim, por ter lido esse trabalho mais que eu mesma. Você é meu maior incentivador, amigo e paixão. Sou imensamente grata por ter vivido essa experiência ao seu lado e estou ansiosa para as próximas que viveremos juntos.

## **Resumo**

O presente estudo procura refletir sobre o papel da instituição escolar na construção do autoconceito e projetos de futuro de jovens negros. Para que tais análises fossem possíveis, foram aplicados questionários em três turmas de segundo ano do ensino médio do Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia, escola localizada em uma região periférica do Distrito Federal. Os dados dos 81 respondentes apresentavam informações sobre ocupação e escolaridade dos responsáveis, idade, gênero, raça, aspirações de futuro, expectativas de profissão ao terminar o ensino médio e uma autoavaliação enquanto estudante por parte dos respondentes. Esses dados possibilitaram uma série de análises estatísticas que, em conjunto com as experiências vivenciadas em sala de aula, possibilitaram pensar nas formas de atuação do racismo dentro dos muros escolares.

**Palavras-chave:** Escola, Raça, Autoconceito, Aspirações, Expectativas, Juventude.

## **Sumário**

Introdução .....	1
Capítulo 01 – Referencial Bibliográfico .....	4
1.1 A escola como espaço de reprodução de desigualdades .....	4
1.2 Os agentes escolares e o autoconceito acadêmico .....	9
1.3 Autoconceito acadêmico, aspirações e expectativas de futuro .....	11
Capítulo 02 – Metodologia e dados .....	15
2.1 Raça.....	17
2.2 Gênero.....	17
2.3 Autoconceito acadêmico .....	17
2.4 Aspirações e expectativas. ....	19
2.5 Ocupação dos pais.....	20
2.6 Escolaridade dos pais .....	20
2.7 Tabela com a distribuição dos dados dos respondentes:.....	21
Capítulo 03 - Autoconceito acadêmico .....	22
3.1 Autoconceito acadêmico e escolaridade da mãe.....	22
3.2 Autoconceito acadêmico e escolaridade do pai .....	23
3.3 Autoconceito acadêmico e ocupação da mãe.....	24
3.4 Autoconceito acadêmico e ocupação do pai .....	25
3.5 Autoconceito acadêmico e gênero .....	26
3.6 Autoconceito acadêmico e raça .....	27
Capítulo 04 - Aspiração .....	29
4.1 Aspiração e escolaridade da mãe .....	29
4.2 Aspiração e escolaridade do pai.....	30
4.3 Aspiração e ocupação da mãe .....	30
4.4 Aspiração e ocupação do pai.....	31
4.5 Aspiração e gênero.....	32



4.6 Aspiração e raça.....	33
Capítulo 05 - Expectativa.....	34
5.1 Expectativa e escolaridade da mãe .....	34
5.2 Expectativa e escolaridade do pai .....	35
5.3 Expectativa e ocupação da mãe .....	35
5.4 Expectativa e ocupação do pai .....	36
5.5 Expectativa e gênero .....	36
5.6 Expectativa e raça .....	37
Conclusões .....	38
Referências Bibliográficas .....	46
Anexo – Questionário aplicado.....	49

## **Introdução**

Muitas são as concepções acerca do papel da educação e da escola na formação do indivíduo. A principal delas é a que compreende a educação formal como ferramenta de emancipação dos sujeitos e um meio para ascensão social. Apesar da relevância dessa perspectiva, a adotada neste trabalho será outra: a da escola enquanto espaço de manutenção social e reprodutora das formas de opressão que se configuram na sociedade.

O tema desta monografia foi pensado a partir de experiências vividas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Durante o ano de 2017, no qual fui bolsista do projeto, pude observar diversas situações, protagonizadas por estudantes negros, nas quais esses eram estigmatizados e marginalizados dentro do espaço escolar, sendo até mesmo confundidos entre si.

Ao me aproximar desses estudantes, o esboço deste projeto começou a se formar. Por meio das trocas ocorridas entre nós, elaborei e apliquei entrevistas semi-estruturadas com alguns alunos do Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia, colégio onde atuei no segundo semestre de 2017. A partir dessas entrevistas o instrumento de pesquisa final foi desenhado, um questionário que recolhia não só características dos próprios respondentes, mas também dos seus responsáveis.

Esse questionário foi aplicado em três turmas do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia, totalizando um total de 81 questionários válidos que serviram de base para a criação de um banco de dados muito rico, que possibilitou as análises que sustentam os capítulos deste trabalho de conclusão de curso.

O objetivo inicial era tentar relacionar raça e fracasso escolar, tentando explicitar como, muitas vezes, a instituição escolar age de forma a fadar os estudantes negros ao fracasso, uma vez que os estigmatiza antes mesmo que estes possam, de fato, mostrar sua identidade. O que as entrevistas semi-estruturadas me mostraram, porém, foi uma outra forma de violência escolar, que não necessariamente dizia respeito às reprovações e evasões escolares, mas uma violência que afetava a leitura que os estudantes faziam de si mesmos.

Assim, a categoria autoconceito apareceu e abriu um leque de possibilidades. Essas possibilidades permitiram o surgimento de outras duas categorias que são extremamente importantes neste trabalho: aspiração e expectativa. Assim, o marcador social raça continuou sendo central no desenvolvimento deste projeto, mas agora se relacionando com a auto percepção dos estudantes sobre seu papel na instituição escolar e sobre suas aspirações e expectativas de futuro.

O que se desenvolve, então, nesta monografia, é uma análise do ambiente escolar enquanto reproduzidor de desigualdades sociais, principalmente as raciais e de gênero, que afeta, de forma simbólica, o autoconceito dos estudantes e suas representações, de forma a delinear e limitar suas aspirações de futuro e também suas expectativas. Dessa forma, os capítulos se dividem e se constroem em torno dessas categorias principais.

O primeiro capítulo, reservado ao referencial bibliográfico, traz um histórico do surgimento da escola no Brasil e na luta pela inclusão de pessoas negras, ex-escravizadas ou não, nesse espaço. O livro que serve de base para essa leitura historiográfica é o *Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista*, organizados por Marcelo Cord, Carlos Araújo e Flávio Gomes. Além disso, alguns conceitos de Bourdieu, principalmente os apresentados no texto *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, são utilizados para sustentar a ideia da escola enquanto espaço de reprodução de desigualdades.

Nesse mesmo capítulo também apresentamos o significado de autoconceito, aspirações e expectativas com os quais pretendemos trabalhar durante o desenvolver do trabalho. O livro *Preconceito e autoconceito: identidade e interação em sala de aula*, escrito por Ivone Martins de Oliveira, tem destaque na construção desse tópico por demonstrar as relações raciais atuando diretamente na construção da auto percepção dos estudantes.

O segundo capítulo é referente às metodologias e aos dados coletados. Aqui toda a trajetória da pesquisa é apresentada, desde a delimitação do tema, até a elaboração do instrumento, criação do banco de dados e categorização das variáveis. Esse é o capítulo que apresenta o número de respondentes meninas e meninos, negros e não negros, com autoconceito positivo ou negativo, quais os critérios para esse enquadramento e como as variáveis *aspiração* e *expectativa* foram trabalhadas.

O capítulo seguinte é o que inicia a análise por meio das tabelas bivariadas, apresentando seis tabelas. Nele foi trabalhado o autoconceito acadêmico em conjunto com as seguintes variáveis: escolaridade da mãe, escolaridade do pai, ocupação da mãe, ocupação do pai, gênero e raça. Essas seis variáveis têm sua dependência testada em todos os capítulos de análise dos dados. O capítulo quatro também faz a análise dessas seis variáveis, mas usando como dependente a variável aspiração. E o quinto, utilizando como dependente a variável expectativa.

Todos esses três capítulos contam com tabelas bivariadas com os testes qui-quadrado ( $X^2$ ) realizados entre a variável dependente e as outras seis. Esses testes buscam, de forma quantitativa, através de uma modelo distributivo, analisar a relação entre o resultado de um teste a distribuição sob a hipótese nula de independência, para verificar se existe ou não dependência entre as variáveis.

O último capítulo traz as conclusões alcançadas através desses testes e outras leituras do banco de dados, fazendo intersecções entre gênero e raça e apresentando outros números e informações que não puderam ser explorados dentro desses capítulos de análise estatística. Esse capítulo também apresenta possibilidades futuras de pesquisa e algumas reflexões sobre o instrumento de pesquisa utilizado, suas limitações e possibilidades. O instrumento se encontra anexado no fim deste trabalho.

O objetivo da monografia, então, se tornou refletir sobre o papel da escola na construção da identidade e dos projetos de futuro de estudantes negros. Espero que os dados aqui apresentados sirvam como base e inspiração para a elaboração de novas pesquisas. Que sempre busquemos identificar quais são os instrumentos de opressão existentes dentro do ambiente escolar para que na nossa prática, nos policiando em nossas posturas individuais, construirmos uma educação que seja, de fato, emancipadora.

## Capítulo 01 – Referencial Bibliográfico

### 1.1 A escola como espaço de reprodução de desigualdades

É imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho estabelecer as categorias que serão utilizadas e suas respectivas definições. Para isso, é necessário definir o objetivo central que demanda os conceitos que serão apresentados. A proposta é entender como se dão as relações escolares, levando em conta a multiplicidade de agentes envolvidos nesse processo, e quais são os efeitos dessas relações na auto-imagem dos estudantes, sobretudo dos estudantes negros, que compõem a amostra analisada. Para além da auto-imagem, entender o impacto dessa leitura individual nos projetos de futuro desses estudantes também é um dos objetivos da análise do material coletado.

Antes de mais nada é preciso entender o sistema escolar, mais precisamente a escola, como uma instituição social que, inserida em uma determinada sociedade, reproduz os valores, costumes e formas de ser/agir que nela são culturalmente construídos. Aqui assumimos a perspectiva apontada por Bourdieu em seu texto *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (1966), de que o sistema escolar não trabalha em prol da mobilidade social das classes menos favorecidas, mas sim como reprodutor das desigualdades sociais que se consolidaram fora dele.

Ao descrever os mecanismos que se reproduzem no sistema escolar para eliminar continuamente crianças pertencentes às classes mais baixas, Bourdieu demonstra como os aspectos avaliativos, transvestidos de imparcialidade, favorecem aqueles que são oriundos de contextos sociais já favorecidos:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1966, p.53)

Essa concepção é importante para entender como, dentro da amostra colhida na pesquisa aqui apresentada, um grupo homogêneo de estudantes apresenta uma concepção comum sobre a escola e seu próprio desempenho. Pensando que as cartas já estão apresentadas mesmo antes do jogo começar, uma vez que a escola apenas transfigura a

desigualdade social em desigualdade escolar, é possível perceber como o ambiente escolar opera de forma a alimentar um *etnocentrismo de classe* (BOURDIEU, 1964). Esse etnocentrismo permite que os conteúdos trabalhados, a linguagem utilizada e as formas avaliativas sejam construção de uma classe específica que, ao ter seus similares inseridos nesse processo de aprovação/desaprovação, se favorecem por já conhecer as regras impostas.

Ao explicitar esse processo, Bourdieu se refere a um tipo de desigualdade baseada essencialmente no capital cultural dos indivíduos inseridos no sistema escolar. O conceito de capital cultural foi elaborado pelo autor para entender os benefícios específicos que as crianças de diferentes classes obtém no mercado escolar. Nesse caso se levou em conta a transmissão doméstica do capital cultural: o que os filhos da elite intelectual aprendem e desenvolvem fora do ambiente escolar e que os privilegia quando inseridos no mesmo, e o que os filhos das classes menos favorecidas não aprendem e os coloca em desvantagem nesse mercado escolar.

Para inserir essa leitura no recorte desejado, é importante entender como se deu o processo de construção da escola no Brasil e quem foram os indivíduos pensados para ocupar essa instituição. Como o que se pretende aqui é entender o impacto do sistema escolar agindo sobre corpos negros, é necessário inserir nesse debate a relação da população negra brasileira com a educação formal desde os seus primórdios. Ao se pensar no etnocentrismo de classe que se perpetua no sistema escolar brasileiro, é fundamental entender que a escola não foi, em nenhum momento, planejada por/para pessoas negras, o que não permite que o capital cultural adquirido por esse estrato populacional seja valorizado no ambiente escolar.

Entendemos esse processo tomando como base o livro *Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista* (2017), que é uma coletânea de artigos que refletem a História da Educação do Brasil, sobretudo no período escravista. O livro se propõe a refletir sobre o processo de alfabetização, letramento e educação de pessoas escravizadas, analisar como se davam esses processos e quais os seus desencadeamentos na sociedade, localizado historicamente no século XIX e começo do XX.

Antes de qualquer análise, é preciso desconstruir a ideia de pessoa escravizada como um agente passivo, não produtor de história. O indivíduo escravizado era também

um ser social, tinha seus valores e sua forma de comunicação, seu capital cultural. O texto *Cartas, procurações e patuás: os significados da escrita no mundo da escravidão* (2017), de Maria Cristina Wissenbach, reúne abordagens que mostram como a escrita era uma forma de empoderamento de negros libertos e também dos que ainda permaneciam na condição de escravidão. Wissenbach ressalta como, entre os indivíduos escravizados:

o sentido e simbologia quase mágicos que a habilidade de escrever ou ainda a simples posse de “papel e de caneta de pena”, assumiu entre escravos e libertos no processo de afirmação de sua identidade social e no âmbito das relações de sociabilidade cotidianas. (WISSENBACH, 2017, p.7)

Nesse trecho fica evidente o poder que a escrita representava, a capacidade de se comunicar de outras maneiras e seu valor social, já que a população letrada era uma minoria absoluta. Wissenbach também ressalta a importância do registro escrito, positivado, trazendo para análise a carta de alforria. Esse documento possuía um valor quase que religioso, pois era a garantia de liberdade para aqueles que a haviam conquistado.

Essa valorização da escrita como objeto de empoderamento é fundamental para a quebra da representação social que se tem dos indivíduos escravizados, pois mostra como, ainda que com as mais fortes formas de restrição de liberdade, esses indivíduos foram capazes de projetar suas existências em espaços sociais que lhes foram negados, mesmo que de forma limitada pelos senhores brancos. A reflexão feita por Wissenbach retrata esse processo:

A reintegração dos escravizados à história, como agentes, o conhecimento dos níveis de consciência e de atuação que tiveram e nos quais agiram, o pressuposto de que, em certo sentido, eles eram senhores de si e possuíam clara consciência sobre si e suas possibilidades no interior da escravidão e nos horizontes da liberdade, implica, ao fim e ao cabo, uma revisão profunda dos chamados efeitos negativos ou maléficos da escravidão, sobretudo quando observados à luz dos comportamentos dos ex-escravos na vivência da liberdade (WISSENBACH, 2017, p. 73)

Essas análises divergem da historiografia tradicional, porque a ideia que tradicionalmente se construiu sobre as pessoas que foram escravizadas foi feita a partir de uma leitura das classes dominantes, e os registros escritos por parte da própria população escravizada eram escassos. Existia um projeto político para que esses indivíduos não tivessem acesso ao letramento e à cultura escrita, pois isso ameaçava a ordem vigente,

uma vez que dava poder e pensamento crítico ao negro escravizado que sabia ler e escrever. Entender outras formas de existência e resistência dos sujeitos escravizados é um exercício de humanizar e descobrir as ferramentas de emancipação, incluindo a alfabetização, utilizadas por esse grupo social oprimido:

A historiografia construiu a imagem do escravo violento e rebelado baseado em um conceito de resistência considerado como formas extremas de negação ao sistema: as insurreições organizadas e os quilombos. A objeção principal que a nova história social tem feito à concepção tradicional de resistência é que esta subtrai à análise as possibilidades de oposição no interior do sistema. As pequenas faltas, a figura do escravo preguiçoso ou fujão, os desvios da produção agrícola do senhor, o trabalho malfeito ou constantemente inacabado podem significar, como já demonstrou Genovese à luz da reavaliação desses conceitos, elos importantes na compreensão do sistema, ao esclarecerem aspectos fundamentais da mentalidade da escravidão. Pois é necessário considerar que resistir significa impor determinados limites ao poder do senhor, onerá-lo em sua amplitude, colocar à mostra suas inconsistências. (MACHADO, 2014, p. 30)

A inserção de crianças negras na escola, sejam elas libertas ou filhos de pessoas escravizadas, foi repleta de tensões e conflitos. O texto *A presença negra e escrava em escolas públicas de São Paulo (segunda metade do século XIX)* (2017), de Surya Aaronovich Barros, procura entender como se deu essa inserção, quais seus impactos e limitações. A população branca via seus direitos ameaçados ao ver pessoa negras tendo acesso aos mesmos espaços. Pessoas negras alfabetizadas eram mais propensas a questionar o poder público e se perceberem enquanto indivíduos portadores de direitos, muitos não respeitados. Essa tensão entre os dominantes e dominados se manteve durante todo o processo de estruturação da educação de pessoas negras. O próprio Estado criou, devido à pressão social da classe branca dominante, barreiras para que os senhores não permitissem que as pessoas escravizadas se matriculassem em instituições de ensino. Um exemplo dessas barreiras políticas de Estado pode ser observado na Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro:

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas:  
 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.  
 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Quando a inserção ao espaço físico escolar se dava por completo, os conteúdos e instituição escolar se encarregavam de exercer a violência da desigualdade. As crianças brancas já possuíam familiaridade com o conteúdo apresentado na escola, afinal, essas



crianças pertenciam às famílias dominantes e os dominantes sempre foram responsáveis por definir quais conteúdos são mais valorizados socialmente e quais devem ser repassados na instituição escolar<sup>1</sup>. Esse processo criava uma desvantagem para os alunos negros, filhos de pessoas que haviam sido escravizadas. Sua história e os saberes com os quais tinham familiaridade não seriam passados no colégio e o sentimento de não pertencimento se estabeleceria.

Graciane Daniela Sebrão (2017), em sua obra *Escolarização dos negros na província de Santa Catarina (1850 – 1889)*, mostra como é importante entender que o processo de construção desigual de poder que ocorreu na nossa sociedade não pode ser desconsiderado no ambiente escolar. A escola, como uma instituição social, reproduz os valores e desigualdades da sociedade. Uma sociedade que passou pelo processo de escravidão reproduz racismo em seus espaços, sobretudo um espaço de socialização forte como a escola. Esse processo dificulta a trajetória de estudantes negros, como Sebrão demonstra ao explicitar o mecanismo meritocrático agindo sobre indivíduos socialmente desiguais:

Uma reflexão mais profunda sobre nossa história excludente nos permite ampliar o olhar e o entendimento de que o tratamento puramente meritocrático aos que historicamente foram tratados como desiguais não contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária. (SEBRÃO, 2017, p. 175)

Assim, é possível ver como a população negra foi marginalizada dentro dos espaços educacionais, que nunca se repensaram para abarcar as vivências que não fossem as das classes dominantes. Ao perpetuar o sistema de ensino consolidado nesse passado escravista, a escola acaba reproduzindo cotidianamente uma violência invisível, simbólica<sup>2</sup> que exclui os estudantes que não se identificam com o modelo educativo, com os saberes e com o próprio ambiente escolar. Essa violência institucionalizada acaba se perpetuando até hoje nos ambientes escolares, que é o que o presente trabalho tenta demonstrar.

---

<sup>1</sup> Esse caso já foi explicitado por Bourdieu ao evidenciar a importância do capital cultural no ambiente escolar em seu trabalho *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (1966) .

<sup>2</sup> O conceito de violência simbólica, apresentado por Pierre Bourdieu em sua obra *O poder simbólico* (1989), corresponde a criação constante de valores socializados que acabam por naturalizar processos de dominação e exclusão. Essa dominação naturalizada permite que os indivíduos se posicionem na sociedade se orientando pelos valores de inclusão/exclusão, tornando os excluídos cúmplices de sua exclusão, não percebendo o sistema que age contra suas identidades e corpos.

## 1.2 Os agentes escolares e o autoconceito acadêmico

Assumindo, assim, a escola como espaço de reprodução de desigualdade, nos interessa entender qual o papel dos agentes dessa instituição e qual o impacto de suas ações, sobretudo na percepção dos estudantes. Os agentes escolares que afetam diretamente os estudantes são muitos, mas, nesse primeiro momento de revisão, nos atemos aos professores e suas categorias de avaliação.

Em seu texto *As categorias de juízo professoral* (1975), Bourdieu revela como o sistema de classificação utilizado pelos professores, que nos parece imparcial e justo, acaba agindo, de forma sub-reptícia, a favor de um grupo social que já adentra o espaço escolar portando uma série de privilégios. O sistema escolar acaba assegurando uma correspondência entre a classificação de entrada e de saída:

sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social. É dizer que o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a: ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz. (BOURDIEU, 1975, p. 195)

Esse fenômeno ocorre de forma mascarada, o que acaba levando o indivíduo desprivilegiado nesse sistema a se sentir responsabilizado pelo seu desempenho escolar. Muitas vezes o estudante, não conseguindo apreender aquilo que o professor está tentando lhe transmitir, por não possuir o capital cultural necessário, se sente “incapaz” e inferior aos demais que estão alcançando o resultado almejado (MOYSÉS, 1986).

Dessa forma, através das avaliações escolares e da percepção dos agentes da instituição, os estudantes vão construindo uma auto imagem, e uma classificação individual permeada pelas atribuições feitas por outros. Em seu livro *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula* (1994), Ivone Martins de Oliveira apresenta o conceito de autoestima como sendo um processo de valoração que o sujeito faz de si mesmo, mas que é construída nas relações que mantém com o mundo. Algumas pesquisas (MACHADO, 1997; MOYSÉS, 2001; PATTO, 1996) demonstram como os indivíduos que passaram pelo processo de escolarização de forma negativa, acumulando

experiências traumáticas, carregam consigo algumas percepções que tornam o processo de ressignificação individual muito difícil de ser alcançado.

A construção da autoestima é, assim, um processo do indivíduo com o meio que o cerca. Adriana de Fátima Franco, em seu texto *O mito da autoestima na aprendizagem escolar* (2009), afirma que a autoestima é um fenômeno social que tem suas transformações e ressignificações vinculados à qualidade das relações que estabelecemos com o mundo e com os demais sujeitos ao longo de nossa trajetória. Assumindo esse conceito e o deslocando para o recorte do contexto escolar, é fácil perceber como a construção da autoestima acadêmica perpassa todos os demais atores escolares e suas percepções acerca do sujeito que se autovalora. Assim como Ivone Martins de Oliveira deixa claro ao pensar na classificação escolar e postura do educando:

De modo geral, os alunos considerados pela escola como “mais difíceis” ou “indisciplinados” e com menor nível de rendimento costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como alunos: frequentemente se dizem incapazes de realizar determinadas tarefas; em alguns casos tentam realizá-las, mas, ao primeiro sinal de dificuldade, desistem; em outros casos nem tentam realizar, se recusam, envolvem-se em qualquer outra atividade. (OLIVEIRA, 1994, p. 14)

É possível, então assumir que a construção da percepção do indivíduo na escola é um fenômeno que perpassa várias leituras sobre seu ser e sua atuação naquele ambiente. Essas percepções externas não se restringem só à leitura do/dos professor/professores, mas também à dos colegas, da coordenação e até dos profissionais que vigiam corredores, servem o lanche e participam da rotina escola.

Alguns outros nomes da psicologia da aprendizagem se debruçaram sobre o fenômeno da auto realização acadêmica e a construção do “eu” escolar. Wallon e Vygotsky demonstraram como o “eu” na verdade é fruto de um meio social, da apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados (VYGOTSKY, 1979).

Esse processo de construção do “eu” por meio dos outros não é um processo consciente, nem explícito. Na medida em que vamos internalizando as palavras e percepções dos outros, nos apropriando do que foi gerado no nosso exterior, vamos também nos esquecendo, progressivamente, dos autores iniciais, dos agentes que nos passaram essas palavras e percepções. Esse processo é evidenciado por Bakhtin em seus livros *Estética da criação verbal* (1992) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1986).

Para além de um processo inconsciente, Bakhtin acrescenta o caráter ideológico desse processo, o que o alinha à perspectiva de Bourdieu sobre o papel da escola. Os signos, enunciados e valorações que são produzidos dentro do contexto escolar não existem apenas como uma parte da realidade, mas como um espelho que reflete e refrata essa realidade. Esses signos podem distorcer, ou não, a realidade, agindo de forma ideológica para perpetuar certas ordens sociais (Bakhtin, 1986):

...nossa fala, isto é, nossos enunciados, (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1992, p. 314)

A proposta deste trabalho é entender como os enunciados que são proferidos pelos agentes escolares, principalmente pelos professores, agem sobre o “eu” dos indivíduos negros em processo de escolarização. Como as leituras sociais, muitas vezes trazidas de fora do ambiente escolar, construídas socialmente e transfiguradas em categorias de avaliação que se auto-intitulam imparciais, afetam, de formas diferentes, alunos negros e brancos, sobretudo no que diz respeito ao autoconceito acadêmico.

### **1.3 Autoconceito acadêmico, aspirações e expectativas de futuro**

Ao se assumir que a escola possui um papel ideológico de manutenção da ordem social, que privilegia os socialmente já privilegiados e transmuta a verdade social em verdade escolar (BOURDIEU, 1975), reproduzindo preconceitos como forma de avaliação imparcial, também nos interessa entender como esse processo influencia a trajetória que se estende após a educação básica.

O processo de desvalorização do estudante que já é socialmente desvalorizado evidencia uma realidade já apresentada por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne no texto *Os excluídos do interior* (1992). Esses autores demonstram como o grupo de estudantes estabelecidos no ambiente escolar, os valorizados socialmente pelas categorias de juízo professoral têm sua identidade construída, também, pelos excluídos, os desvalorizados.

Os excluídos no espaço escolar têm suas identidades construídas por meio do “não ser” dos estudantes bem sucedidos, o que evidencia a relação já apresentada por Wallon, de que o desenvolvimento do “eu” é uma construção compreendida em sua

íntima relação com o “outro” (1975). O estudante desvalorizado internaliza a desvalorização e a aplica em sua identidade, suas escolhas e percepções, como se essa leitura sempre tivesse sido sua.

Como essa leitura coletiva que se incorpora na identidade e afeta a trajetória do estudante é a pergunta que procuramos responder ao analisar as expectativas e aspirações de futuro desses alunos. Primeiro, devemos entender quais conceitos de expectativa e aspiração desejamos utilizar, para isso utilizamos o trabalho de Patrícia Jarimba, *As Representações sociais, motivações, Aspirações e Expectativas dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Um estudo de caso* (2017).

Nesse texto, Jarimba nos apresenta aspirações como os desejos e ambições que possuímos, o que nos motiva a lutar por um determinado objetivo. As aspirações geralmente se configuram como um espectro mais distante, um norte guiador que, nem sempre, é passível de realização. Já as expectativas são nossos horizontes mais realistas, surgem quando percebemos que não podemos alcançar aquilo que desejávamos, mas sim aquilo que esperávamos. A autora ainda afirma que as representações sociais que temos do processo de educação influenciam diretamente nosso comportamento em relação às expectativas e às aspirações.

Assim como Bourdieu, ao evidenciar os excluídos e estabelecidos no ambiente escolar e suas relações, Marsh e Parker (1984) apresentam o modelo “esquema de referência interno/externo”, que demonstra como a relação entre esses estudantes tão distintos interfere diretamente nas aspirações dos estudantes de baixo conceito acadêmico. Esses autores afirmam que, segundo esse modelo, alunos podem desenvolver aspirações baixas, principalmente quando se comparam com os estudantes “mais aptos”, o que diminui ainda mais o seu autoconceito.

Marsh e Parker evidenciam que o processo de construção de autoconceito e ambições de futuro não estabelecem uma relação de causa e consequência, mas sim uma relação dialética que se constrói mutuamente. O processo de construção de expectativas se encontra alinhado ao das ambições, uma vez que a expectativa, ainda que represente uma possibilidade real dentro do horizonte social, se inspira no que foi sonhado inicialmente.

O que desejamos neste trabalho foi tentar ver se existe consistência entre aspirações e expectativas dos estudantes da amostra recolhida e se o autoconceito acadêmico afeta essa relação e profissões/trajetórias escolhidas. Esse tipo de relação já foi evidenciada por Bourdieu no próprio texto *As categorias de juízo professoral*, mas nunca pensando na desigualdade racial:

Deve-se evitar o estabelecimento de uma relação de causalidade mecânica entre a origem social e o êxito universitário: produtos classificados, os professores não cessam de se classificar a si próprios – na auto-avaliação permanente onde se definem inseparavelmente as “ambições” e a auto-estima – segundo os sistemas de classificação escolar; ou seja, suas “aspirações” e suas “escolhas de carreira” precedem os julgamentos que o sistema fará sobre suas ambições. Nesse sentido, as notícias necrológicas só são aparentemente enganosas ao elogiar a modéstia dos que sacrificaram “uma brilhante carreira” na Faculdade ou em Paris, pelas alegrias da vida no interior ou em família: tanto é fachada a dialética das oportunidades objetivas e das aspirações, que é em vão tentar separar os determinismos objetivos e a determinação subjetiva. Os provincianos não quiseram uma Paris que não os queria; os professores do secundário recusaram uma Faculdade tanto quanto ela lhes era recusada. **Toda socialização bem-sucedida tende a obter dos agentes que eles se façam cúmplices de seu destino.** (BOURDIEU, 1975, p. 205, grifo meu)

Nesse trecho, Bourdieu deixa claro como o sucesso desse processo de transformação de valores sociais em valores escolares, internalizado no corpo dos indivíduos, afetando sua leitura sobre seu próprio desempenho, influencia diretamente nas possibilidades e anseios futuros. Esse processo ocorre de forma tão subjetiva, que os indivíduos acreditam que suas escolhas foram traçadas de forma individual e livre de intervenções exteriores, que sua capacidade, fruto de um esforço pessoal meritocrático, lhes possibilitou uma trajetória desejada e almejada de forma consciente, guiada apenas por eles mesmos.

Responder todas essas questões é, de fato, um empreendimento muito ousado, pois a base de dados é limitada pelo tempo de pesquisa e tamanho da amostra, mas a leitura desses dados tendo como base tais referenciais teóricos permite perceber, ainda que com limitações, como existe correspondência entre a teoria e a prática. O objetivo é incitar o olhar crítico acerca do espaço escolar, visto por muitos apenas como espaço de emancipação, que só é passível de críticas quando sucateada, mas nunca em seu pleno

exercício. Entender como o racismo estrutural<sup>3</sup> atua de forma perversa também no espaço escolar é uma das formas de fomentar esse debate e criar mecanismo de defesa e ação que permitam que esse espaço se torne, de fato, um espaço de emancipação de minorias.

---

<sup>3</sup> Racismo estrutural é um conceito elucidado por Silvio Almeida em seu livro *O que é racismo estrutural?* (2018) que pode ser definido como uma forma de constituição das relações no seu padrão de normalidade, que age sobre o consciente e inconsciente, de forma a naturalizar a violência contra pessoas negras. A particularidade do racismo estrutural é sua forma subjetiva, mas racionalizada, de atuação.

## Capítulo 02 – Metodologia e dados

As variáveis que serão apresentadas neste capítulo foram criadas a partir das respostas colhidas por meio do nosso instrumento de coleta, um questionário que se encontra anexado ao fim deste trabalho. O questionário foi aplicado para uma amostra de estudantes do segundo ano do ensino médio do Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia, uma região administrativa periférica do Distrito Federal. A partir de observações feitas durante o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* de Ciências Sociais e entrevistas semi-estruturadas que foram feitas com alguns estudantes da escola, foi elaborado um questionário que foi aplicado em 3 turmas de segundo ano.

A construção desse questionário se deu em um processo de trocas e interações constantes com os estudantes durante as semanas do segundo semestre de 2017. As idas ao CEM 02 aconteciam terça e quinta e, devido a constância dos feriados na quinta, as turmas de terça acabaram sendo as mais visitadas pela equipe do PIBID. Algumas experiências vivenciadas em sala de aula durante esse período motivaram a execução desse trabalho, principalmente a percepção de diferença de tratamento recebida por estudantes negros e não-negros. Após a semana da consciência negra realizada na escola, pude perceber a consciência racial que existia entre os estudantes mais discriminados, que eram os de pele mais escura. A aproximação com esses estudantes fez com o que o instrumento de coleta começasse a ser desenhado. Conversas informais com os estudantes permitiram selecionar quais perguntas seriam mais pertinentes.

Um exemplo de mudança no instrumento possibilitada pela convivência com os estudantes que fariam parte da amostra foi abdicar da variável renda familiar, que estava no desenho inicial. A grande maioria dos estudantes não sabia dizer qual era a renda familiar, por isso, acabei optando pelas categorias *ocupação* e *escolaridade* dos responsáveis para tentar traçar um perfil daquele estudante fora do ambiente escolar. Durante o semestre, pelo PIBID, realizei atividades em turmas e escolas diversas e pude perceber, até mesmo conversando com professores de outras escolas, que o perfil de estudante problema se repetia e sempre apontava para o mesmo grupo de estudantes: garotos negros.

A orientação teórica ressaltava a escola enquanto reprodutora das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Leituras realizadas, antes e durante a pesquisa,



apontavam para uma marginalização dos estudantes negros dentro da lógica escolar, inclusive os fadando ao fracasso em muitos casos. Se tratando de uma escola em região periférica, onde as categorias raça e classe se encontram atreladas, foi preciso fazer um esforço empírico, metodológico e teórico para tentar, na medida do possível, separar essas variáveis e entender que, dentro de um contexto onde a maioria dos estudantes pertecem ao mesmo estrato social, as formas de diferenciação irão reproduzir outras lógicas, inclusive as raciais.

Assim, o objetivo do instrumento era tentar medir como a escola, enquanto instituição, juntamente com todos os seus integrantes, interferia na concepção individual de cada aluno. O esforço para coletar dados sobre a família é uma tentativa de tentar isolar ao máximo quais fatores interferem no autoconceito do estudante que são puramente escolares. Alunos de diversos perfis foram entrevistados antes da finalização do questionário. Entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e depois transcritas também auxiliaram na elaboração do instrumento final.

O questionário finalizado foi aplicado nas três turmas que eram acompanhadas na terça-feira, durante as aulas de sociologia, com a permissão do professor da instituição. Assim as turmas C, F e K foram escolhidas como a amostra dentre as onze turmas de 2º ano que existem no Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia. A amostra de estudantes respondeu a sete perguntas pessoais e, sobre cada pessoa que vivia em sua residência, cinco perguntas. Essas sete perguntas pessoais incluem raça, sexo, idade, idade em que foi matriculado na primeira série do Ensino Fundamental 1, qual profissão gostaria de seguir, qual profissão acha que vai estar trabalhando ao fim do ensino médio e uma pergunta de autoconceito, para o estudante se definir como bom ou mau aluno e justificar. Era possível responder 8 laudas sobre as pessoas que vivem juntamente com o estudante, na mesma residência. Em cada folha continham as seguintes perguntas: sexo, idade, raça, escolaridade e ocupação. As perguntas sobre a família do entrevistado serviram para colher dados sobre o *background* do estudante e verificar se existe uma influência do núcleo familiar na percepção desse sujeito no ambiente escolar. Antes da aplicação, o questionário foi lido juntamente com os estudantes e as dúvidas que surgiram foram esclarecidas.

O objetivo de análise dessas variáveis era, através de um modelo de relações bivariadas, tomar *autoconceito*, *expectativas* e *aspirações* como as variáveis dependentes

e ver como as demais afetavam, ou não, elas. Essa escolha de variáveis dependentes também foi construída em conjunto com o referencial teórico que, além de apontar a escola como reprodutora das desigualdades raciais, também a colocava como um espaço de construção de projetos futuros desses estudantes, para além dos muros escolares.

## 2.1 Raça

A variável mais importante desse estudo é, sem dúvida, a racial e o modelo de autodeclaração adotado no instrumento de coleta é o mesmo utilizado nos questionários do IBGE. As opções de autodeclaração eram: Branco, Preto, Pardo, Indígena e Amarelo. Dos 81 respondentes, nenhum se declarou Indígena e apenas 3 assinalaram amarelo, o que fez com que essa categoria fosse incorporada à categoria não negro. Seguindo a categorização do IBGE de agrupar as categorias preto e pardo enquanto negros, tivemos um total de 45 negros e 36 não negros respondentes.

## 2.2 Gênero

O instrumento de coleta deixava em aberto a declaração de gênero, para respeitar a diversidade que pudesse vir a aparecer, porém, as respostas dos estudantes se limitaram ao feminino e masculino, o que facilitou o cruzamento de dados. Tivemos um total de 44 meninas e 37 meninos respondentes.

## 2.3 Autoconceito acadêmico

O autoconceito acadêmico dos estudantes foi mensurado através das respostas dadas à pergunta “Você se considera um bom aluno? Por que?” presente no instrumento de coleta. A partir dos discursos apresentados pelo coletivo de estudantes que compôs a amostra, foi possível criar cinco categorias iniciais que, posteriormente, foram reagrupadas em duas. O primeiro medidor de autoconceito foi o *muito bom*, composto pelos discursos positivos e que continham justificativas sólidas para reafirmar seu bom desempenho. Um exemplo de discurso enquadrado em *muito bom*:

“Sim, porque ser um bom aluno é se dedicar e ter atenção nas aulas, respeitar os professores.” (número de identificação do entrevistado: 115)

A segunda categoria, *bom*, foi construída pelos discursos positivos que não tinham tantas justificativas quanto os enquadrados em *muito bom*. Esses discursos, geralmente, começavam com uma afirmativa, mas continham algumas observações. Exemplo de discurso enquadrado na categoria *bom*:

‘*Sim, pois tenho boa participação e boas notas, porém converso um pouco*’ (número de identificação do entrevistado: 108)

A terceira categoria foi denominada *regular*, e foi construída pelos discursos mais ambivalentes. Os estudantes que foram enquadrados aqui respondiam de forma duvidosa, mas geralmente pendendo para uma leitura negativa, muitos afirmando uma dificuldade em conteúdos, mas alegando ter um bom relacionamento com os professores, por isso não são péssimos alunos. Exemplo de discurso enquadrado na categoria *regular*:

‘*Mais ou menos. Porque as vezes eu bagunço muito, mas me dou bem com os professores*’ (número de identificação do entrevistado: 100)

A quarta categoria é *ruim*, foi construída a partir de leituras negativas que os estudantes possuem do seu desempenho. Os discursos aqui enquadrados já começavam com ‘*não*’ e seguiam com algumas justificativas do motivo de não serem bons alunos, alguns afirmando que mesmo se esforçando não conseguiam alcançar as notas, por preguiça ou dificuldade. Exemplo de discurso enquadrado na categoria *ruim*:

‘*Não, porque eu poderia me esforçar mais*’ (número de identificação do entrevistado: 112)

A última categoria, *muito ruim*, foi composta pelos discursos negativos que não continham justificativas. A maioria dos estudantes aqui enquadrados afirmava que não se esforçava e matava aula, apresentando um comportamento antiescolar. Exemplo de discurso enquadrado na categoria *muito ruim*:

‘*Não, porque mato aula e não faço atividades.*’ (número de identificação do entrevistado: 145)

Para facilitar o cruzamento de dados, essas categorias foram reagrupadas de acordo com a similitudes entre os discursos apresentados em cada uma delas. Foram

criadas duas categorias: *autoconceito positivo* e *autoconceito negativo*. As categorias iniciais  *muito bom* e *bom* foram agrupadas na categoria *autoconceito positivo*, por apresentarem discursos de estudantes que se autodeclaram bons alunos. As categorias *regular*, *ruim* e *muito ruim* foram agrupadas na categoria *autoconceito negativo*, não só por apresentarem um discurso que os enquadra no espectro de maus alunos, mas também por apresentarem em seus discursos características que podem revelar um futuro fracasso escolar. Do total dos respondentes 53 (65,43%) possuem um autoconceito positivo, enquanto 28 (34,57%), negativo.

## 2.4 Aspirações e expectativas.

A categoria de aspirações de futuro foi criada a partir da resposta dos estudantes à pergunta “Pensando no futuro, qual profissão você gostaria de seguir?”. As respostas foram divididas nas seguintes categorias: *profissões que exigem ensino superior*, como professor, engenheiro, arquiteto e médico, *profissões que exigem curso técnico*, como técnico em informática, *profissões que exigem apenas ensino médio*, como atendente e balconista, *carreira militar e/ou policial*, como policial militar, policial civil ou sargento do exército<sup>4</sup>, *atleta*, como jogador de futebol, e *incerteza*, para aqueles que ainda não sabiam que profissão seguir no futuro.

Visando facilitar a tabulação e cruzamento desses dados com as demais variáveis, as categorias foram agrupadas da seguinte forma: profissões que exigem ensino superior ou profissões que exigem curso técnico foram agrupada em *Aspirações Profissionalizantes*, por exigirem dos estudantes que as desejam tempo de estudo e dedicação. As demais categorias, profissões que exigem ensino médio, carreira militar, atleta ou incerteza, foram agrupadas em *Aspirações Diretas*, por não apresentarem, pelos discursos colhidos, necessidade de investimento educacional da mesma forma e intensidade das aspirações profissionalizantes.<sup>5</sup> Do total dos respondentes, 58 (71,6%) possuem aspirações profissionalizantes e 23 (28,4%), aspirações diretas.

---

<sup>4</sup> Todos os exemplos de profissão citados para justificar as categorias foram retirados dos discursos apresentados pelos estudantes na resposta da pergunta. A criação de uma categoria apenas para as carreiras militares se deve à elevada frequência com que essas profissões figuraram entre as respostas.

<sup>5</sup> É claro que algumas das profissões que foram agrupadas em *Aspirações Diretas* também exigem dedicação e tempo de preparo, também funcionam de forma profissionalizante, mas para facilitar a análise bivariada, optamos por agrupá-las dessa maneira.

Para expectativas, usamos as respostas apresentadas para a pergunta ‘‘Ao final do ensino médio, em qual profissão você acha que estará trabalhando ou começando a trabalhar?’’. As respostas dadas possibilitaram a categorização desses discursos em *fazendo faculdade/estagiando*, já que para estagiar, o estudante precisa estar cursando um nível superior, os discursos foram agrupados, *estudando para concurso* e *incerteza*, para aqueles que não sabiam o que fariam ao fim do ensino médio. Também agrupamos essas categorias iniciais, resultando nas seguintes categorias binárias: A categoria *fazendo faculdade/estagiando* foi transformada em *Cursando Nível Superior*, e *estudando para concurso* e *incerteza* foram agrupadas para *Imprecisão*. Do total dos respondentes, 30 (37,04%) tem expectativa de estar cursando nível superior e 51 (62,96%), foram enquadrados na categoria *imprecisão*.

## 2.5 Ocupação dos pais

Para categorizar a ocupação dos pais, utilizei alguns critérios da CBO – Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego<sup>6</sup>. Separei as categorias em *Trabalhos Manuais*, muito parecida com a categorização de *Empregados Domésticos* da CBO, mas incluindo trabalhadores autônomos. Para os pais que realizam um serviço que exigia nível superior ou técnico, foi criada a categoria *Técnico ou Especializado*.

## 2.6 Escolaridade dos pais

Para facilitar o cruzamento dos dados, as categorias de escolaridade foram agrupadas. *Ensino fundamental 1 incompleto*, *ensino fundamental 1 completo*, *ensino fundamental 2 incompleto*, *ensino fundamental 2 completo* e *ensino médio incompleto* foram enquadradas em *Educação Básica Incompleta*. *Ensino Médio Completo* continuou como uma categoria única, e *nível superior incompleto*, *nível superior completo* e *pós-graduação stricto sensu* viraram a categoria *Nível Superior*.

---

<sup>6</sup> ‘‘A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares.’’  
<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>

## 2.7 Tabela com a distribuição dos dados dos respondentes:

Dessa forma, a distribuição dos indivíduos entre as categorias referentes aos respondentes ficou da seguinte forma :

<b>Número total da amostra</b> <b>81 respondentes</b> <b>100%</b>	
<b>Respondentes do gênero feminino</b>	<b>Respondentes do gênero masculino</b>
44 54,3%	37 45,7%
<b>Respondentes negros</b>	<b>Respondentes não negros</b>
45 55,5%	36 44,5%
<b>Respondentes com autoconceito positivo</b>	<b>Respondentes com autoconceito negativo</b>
53 65,4%	28 34,6%
<b>Respondentes com aspirações profissionalizantes</b>	<b>Respondentes com aspirações diretas</b>
58 71,6%	23 28,4%
<b>Respondentes com expectativas de cursar nível superior</b>	<b>Respondentes com expectativas imprecisas</b>
30 37%	51 63%

### Capítulo 03 - Autoconceito acadêmico

Neste capítulo iremos trabalhar com a variável de autoconceito acadêmico como a variável dependente, ou seja, iremos descobrir se existe uma relação entre o autoconceito acadêmico e as demais variáveis. As variáveis independentes escolhidas são: escolaridade dos pais, ocupação dos pais, raça e gênero.

Para assegurar que os dados obtidos poderiam revelar uma relação entre as variáveis, foi utilizada a distribuição do qui-quadrado ( $X^2$ ). Essa forma de distribuição é capaz de demonstrar se existe uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis ou não, apresentando a probabilidade dessa relação ter sido gerada ao acaso dentro da amostra. Assim, de forma quantitativa, esse modelo distributivo analisa a relação entre o resultado de um teste e a distribuição sob a hipótese nula de independência, averiguando se existe ou não dependência entre as variáveis.

#### 3.1 Autoconceito acadêmico e escolaridade da mãe

Para entender o impacto da escolaridade dos pais no autoconceito acadêmico dos estudantes, serão feitas duas tabelas, uma da escolaridade da mãe, que é a responsável predominante na amostra coletada, e uma do pai, que não está presente em todas as conjunturas familiares, mas é o segundo responsável mais frequente na amostra.

<b>Educação Mãe</b>	<b>Autoconceito -</b>	<b>Autoconceito +</b>	<b>Total</b>
Básica incompleta	7 33,3%	14 66,7%	21 100%
Básica completa	8 27,6%	21 72,4%	29 100%
Nível Superior	8 47%	9 53%	17 100%

**Tabela 1:** Autoconceito acadêmico e escolaridade da mãe.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 1,8161$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Da amostra total, 67 dos 81 respondentes, vivem em um núcleo familiar que possui a figura materna. Essa primeira tabela conta com os números absolutos de estudantes com autoconceito negativo (-) ou positivo (+) e a escolaridade de mãe na primeira linha, e na segunda os números percentuais. No modelo de distribuição utilizado foi possível também constatar uma frequência esperada para cada resposta. Dado o

número da amostra e as respostas computadas, a partir da frequência esperada e da frequência real é possível delimitar a probabilidade de uma relação ocorrer ao acaso. Se o número for muito alto é possível inferir que não existe uma relação real entre as variáveis, se o número for baixo, geralmente abaixo de 5%, existe uma relação.

A partir do qui-quadrado ( $X^2$ ), que é a relação entre a frequência esperada e a frequência real, é possível calcular a hipótese de as linhas e colunas em uma tabela bidirecional serem independentes. Nesse caso, o resultado demonstrou uma probabilidade/ $Pr = 0.403$ , o que corresponde a 40,3% de chance da possível relação entre escolaridade da mãe e autoconceito acadêmico do estudante ser ao acaso, ou seja, das variáveis em questão serem independentes. Dentro dos modelos probabilísticos, essa porcentagem indica que não é possível inferir relação entre as variáveis.

Ainda assim, é possível pensar na possível relação que existiria entre essas variáveis. A tabela indica que o autoconceito positivo costuma aparecer com mais frequência entre os estudantes que possuem mães menos escolarizadas. Mesmo que não exista dependência pelo teste  $X^2$ , essa relação, se analisada, poderia indicar que estudantes tendem a se valorizar mais quando alcançam posições educacionais que superam aquelas alcançadas por suas mães.

### 3.2 Autoconceito acadêmico e escolaridade do pai

Sendo o segundo responsável mais frequente nas respostas dos estudantes, a escolaridade do pai também vai ser levada em conta. A categorização segue o mesmo modelo da categorização da educação da mãe, mas o número de respondentes é inferior, 52 da amostra de 81.

Educação Pai	Autoconceito -	Autoconceito +	Total
Básica incompleta	7 25%	21 75%	28 100%
Básica completa	2 12,5%	14 87,5%	16 100%
Nível Superior	3 37,5%	5 62,5%	8 100%

**Tabela 2:** Autoconceito acadêmico e escolaridade do pai.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 2,0042$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.



Seguindo a mesma lógica da tabela 01, a primeira linha corresponde aos números absolutos de respondentes em cada categoria, ou seja, a frequência, e a segunda a porcentagem. Comparando a frequência esperada, a frequência real e o número de respondentes, a distribuição do qui-quadrado gerou uma  $Pr = 0.367$ , o que corresponde a uma probabilidade de 36,7% de que a relação observada possa ocorrer por simples acaso.

Apesar de, pelos modelos probabilísticos essa relação também não ser possível de rejeitar a hipótese nula de independência entre as variáveis, pode-se perceber uma relação inicial parecida com a anterior. Pais com educação básica completa e incompleta possuem uma porcentagem maior de filhos com um autoconceito positivo, esse número diminuindo com pais que possuem nível superior. Igualmente, seria plausível inferir, ainda que superficialmente, o mesmo mecanismo que opera em relação a educação da mãe, filhos que alcançam posições escolares iguais ou superiores a de seus pais, tendem a se auto conceituar de forma positiva.

### 3.3 Autoconceito acadêmico e ocupação da mãe

Assim como foi necessário verificar se a educação da mãe influencia no autoconceito acadêmico, também será verificado se a ocupação da mãe influi de alguma forma na percepção que os estudantes têm de seu rendimento escolar.

Ocupação da Mãe	Autoconceito -	Autoconceito +	Total
Trabalhos manuais	15 32%	32 68%	47 100%
Técnico ou especializado	8 40%	12 60%	20 100%

**Tabela 3:** Autoconceito acadêmico e ocupação da mãe.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,4068$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

A ocupação da mãe se mostrou ainda mais independente do autoconceito acadêmico quando comparada com as demais variáveis, tendo uma  $Pr = 0,524$ , ou seja, mais uma vez não se pode rejeitar a hipótese de independência entre as variáveis. A não relação entre essas variáveis indica que a ocupação da mãe acaba não influenciando na forma como o estudante se enxerga no processo educativo. Na análise seguinte, na qual utilizamos a ocupação do pai como variável, essa relação muda, indicando que, nos

padrões familiares analisados, a ocupação materna tende a não influenciar tanto, já que nos moldes de família ocidental o pai é o mantenedor do lar.

### 3.4 Autoconceito acadêmico e ocupação do pai

Novamente, por ser o segundo responsável mais frequente na amostra, também foi necessário conferir se existia dependência entre o autoconceito acadêmico e a ocupação do pai.

Ocupação do Pai	Autoconceito -	Autoconceito +	Total
Trabalhos Manuais	6 15,8%	32 84,2%	38 100%
Técnico ou especializado	6 42,9%	8 57,1%	14 100%

**Tabela 4:** Autoconceito acadêmico e ocupação do pai.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearso  $\chi^2 = 4,2226$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Essa é a primeira tabela que indica uma relação entre as variáveis. A distribuição gerou uma  $Pr=0,040$  para essa variável, o que significa que a chance da associação encontrada ocorrer por mero acaso é de 4%, um número que, convencionalmente, permite rejeitar a hipótese nula de independência. Essa relação pode ser fruto de uma leitura social que considera o pai, ou figura masculina, como o mantenedor da residência, portanto, sua ocupação profissional tem peso maior na estrutura familiar quando comparada com a ocupação da mãe, ou de qualquer outra figura feminina. Se formos pensar em termos de autoconceito ligada diretamente ao desempenho, um exercício reflexivo possível de ser feito é o de que a ocupação profissional do pai parece influenciar de forma direta o conhecimento adquirido pelos estudantes, enriquecendo seu capital cultural, pois quanto mais capital econômico o pai acumula, maior a acessibilidade a espaços de transmissão cultural socialmente valorizado. Essa relação foi explorada por Pierre Bourdieu (1930-2002) em sua obra *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (1966):

Assim, o conhecimento que os estudantes de letras têm do teatro (medido pelo número de peças de teatro vistas) se hierarquiza perfeitamente segundo a categoria socioprofissional do pai ou do avô seja mais elevada, ou à medida que a categoria socioprofissional do pai e do avô se elevam conjuntamente; (BOURDIEU, 1996, p.42)

Infelizmente a variável desempenho não faz parte da análise, o que dificulta a essa leitura acerca do autoconceito. Aceita a concepção de que a ocupação do pai influencia no autoconceito, é preciso entender os motivos que configuram a tabela da forma apresentada. A porcentagem de estudantes com autoconceito positivo é maior para os que possuem pais com ocupação em trabalhos manuais (84,2%). Essa relação pode ser explicada se assumirmos que essas profissões tendem a exigir menor escolaridade e/ou não exigem em sua execução maior reflexão crítica, o que pode promover nos estudantes a sensação de que possuem mais conhecimento científico/acadêmico que o mantenedor da residência, o que eleva sua autoestima e autoconceito no espaço escolar, o que pode independe do desempenho desses estudantes.

### 3.5 Autoconceito acadêmico e gênero

Agora, partindo para características individuais dos entrevistados, a primeira a ser trabalhada juntamente com o autoconceito acadêmico, é a categoria de gênero. A partir das leituras feitas previamente, durante a elaboração do instrumento, foi possível perceber que existia uma diferença na trajetória acadêmica de meninas e meninos e, pensando nisso, resolvemos testar isso nessa amostra e ver se existe alguma relação entre o gênero do entrevistado e sua autopercepção enquanto aluno.

<b>Gênero</b>	<b>Autoconceito -</b>	<b>Autoconceito +</b>	<b>Total</b>
Masculino	9 24,3%	28 75,7%	37 100%
Feminino	19 43,2%	25 56,8%	44 100%

**Tabela 5:** Autoconceito acadêmico e gênero.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 3,1599$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Gênero se mostrou uma variável com possibilidade de dependência maior que as demais, exceto pela ocupação do pai. A probabilidade gerada indicou uma chance de 7,5% da relação encontrada ocorrer por acaso, o que foge, ainda que pouco, do mínimo de 5% estabelecido. Ainda assim, é possível ver como a porcentagem de meninas com autoconceito positivo é quase 20% menor que a de meninos com autoconceito positivo, ainda que o conjunto feminino esteja em maior número absoluto dentro da amostra colhida. Mesmo compondo a maioria, estudos como o de Daniela Auad (2006) demonstram que as interações pedagógicas tendem a ser menos interessantes para

meninas."Estas, por participarem de uma dinâmica em sala de aula dominada pelos meninos, aprendem que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair" (p.39). Essa análise pode revelar uma das possíveis explicações para quase metade das meninas se auto conceituar de forma negativa.

### 3.6 Autoconceito acadêmico e raça

A última variável que iremos testar com o autoconceito acadêmico é a de raça. Como já foi explicado anteriormente, na Apresentação das Variáveis, os alunos foram divididos em dois grupos: alunos negros e não negros. Sendo a categoria negro preenchida pelos estudantes pretos e pardos. Essa categorização segue o mesmo modelo da utilizada na Lei nº. 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial<sup>7</sup> e que considera a população negra como o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, seguindo o critério de cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<b>Raça</b>	<b>Autoconceito -</b>	<b>Autoconceito +</b>	<b>Total</b>
Não Negro	7 19,4%	29 80,6%	36 100%
Negro	21 46,7%	24 53,3%	45 100%

**Tabela 6:** Autoconceito acadêmico e raça.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 6,5526$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Nenhuma variável demonstrou tanta dependência com autoconceito acadêmico como a variável de raça. A distribuição do qui-quadrado demonstrou uma  $Pr = 0,010$ , o que significa 1% de chance dessa relação ser ao acaso. Assim, vemos uma dependência muito forte entre a raça dos estudantes e seu autoconceito acadêmico. Essa tabela revela uma diferença de quase 30% entre os estudantes brancos e negros que possuem autoconceito positivo, mesmo que os estudantes negros correspondam a maioria na amostra recolhida. Essa relação se explica pelo racismo estrutural que permeia o ambiente escolar e permite que as classificações sociais construídas afetem as categorias de avaliação e classificação de estudantes. Os discursos proferidos dentro de sala de aula

<sup>7</sup> Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>> acesso em 14/08/2018.

por professores e colegas se cristalizam na identidade de estudantes negros, a desvalorização se faz corpo e torna-se parte integrante desses indivíduos, um *habitus*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Conceito de Pierre Bourdieu, retirado do ensaio *Os três estados do capital cultural* (1979)

## Capítulo 04 - Aspiração

Esse capítulo se destina à análise das aspirações da amostra de estudantes coletada. Seguindo mesmo modelo do capítulo anterior, são utilizadas tabelas bivariadas e, por meio do teste qui-quadrado, é possível comprovar se existe alguma relação estatística entre as variáveis. A categoria aspiração, como explicada anteriormente, se subdivide em *aspirações diretas* e *aspirações profissionais*. As aspirações diretas são aquelas que dizem respeito a desejos de futuro que não incluem um nível de formação anterior, podem ser executadas apenas com a educação básica completa. As aspirações profissionais levam em conta perspectivas que demandam um nível superior ou curso técnico. As variáveis que serão utilizadas para o exercício estatístico, além da categoria aspirações, são: escolaridade da mãe, escolaridade do pai, ocupação da mãe, ocupação do pai, gênero e raça.

### 4.1 Aspiração e escolaridade da mãe

Assim como no capítulo anterior, foi utilizado o teste qui-quadrado para medir a relação estatística entre a variável *aspirações* e as demais variáveis utilizadas também no capítulo de autoconceito. A primeira a ser utilizada foi a escolaridade da mãe:

Educação Mãe	Aspirações Diretas	Aspirações Profissionais	Total
Básica Incompleta	7 33,3%	14 66,7%	21 100%
Básica Completa	4 13,8%	25 86,2%	29 100%
Nível Superior	4 23,5%	13 76,5%	17 100%

**Tabela 7:** Aspirações e escolaridade da mãe.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 2,6935$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

O teste estatístico demonstrou uma não relação entre as variáveis. Assumindo o valor de 5% para averiguar se as variáveis são de fato dependentes, ou essa relação apenas se deu ao acaso, a tabela bidirecional *educação da mãe X aspirações* nos dá uma probabilidade/ $Pr = 0,260$ , o que indica uma probabilidade de 26% de chance dessas variáveis terem uma relação ao acaso. Nesse caso é possível ver que a maioria dos estudantes respondentes, independente da escolaridade da mãe, possuem aspirações profissionais. Isso significa que, ainda que a mãe tenha apenas educação básica, seja ela

completa ou incompleta, o/a filho/a deseja um caminho profissional que exige um maior grau de educação, envolvendo ensino superior e/ou técnico.

#### 4.2 Aspiração e escolaridade do pai

A segunda tabela envolve as variáveis *aspiração* e *escolaridade do pai*:

Educação Pai	Aspirações Diretas	Aspirações Profissionais	Total
Básica Incompleta	5 17,9%	23 83,1%	28 100%
Básica Completa	4 25%	12 75%	16 100%
Nível Superior	6 75%	2 25%	8 100%

**Tabela 8:** Aspirações e escolaridade do pai.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 10,0654$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Diferentemente da tabela anterior, aqui é possível ver uma relação mais clara entre as variáveis analisadas. O teste qui-quadrado demonstrou uma  $Pr=0,007$ , ou seja, uma probabilidade de apenas 0,7% dessa relação ter sido gerado ao acaso. A escolaridade do pai, demonstra, estatisticamente, uma relação direta com as aspirações dos estudantes. A figura do pai é presente para 52 dos entrevistados, sendo menos frequente que a figura materna. A tabela demonstra uma relação pouco usual, quanto menor a escolaridade do pai, maior a porcentagem de estudantes que desejam seguir uma carreira que necessite de nível superior e/ou técnico. Uma das possíveis explicações para esse fenômeno é o discurso de educação como ferramenta de ascensão social. Esse discurso pode ser reproduzido pela figura paterna, principalmente por aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica e/ou ingressar no ensino superior e não tiveram acesso a profissões de maior remuneração. O desejo de ter uma profissão mais valorizada socialmente, que exija um maior nível de formação, pode ser motivado pelo desejo econômico de realização financeira que não foi alcançada pela figura paterna.

#### 4.3 Aspiração e ocupação da mãe

Seguindo o raciocínio do capítulo passado, a terceira e a quarta tabela envolvem a ocupação profissional dos responsáveis mais presentes dentro do núcleo familiar dos

respondentes da amostra, a mãe e o pai. A tabela *aspirações X ocupação da mãe* ficou da seguinte maneira:

Ocupação Mãe	Aspirações Diretas	Aspirações Profissionais	Total
Trabalhos Manuais	8 17,1%	39 82,9%	47 100%
Técnico ou Especializado	7 35%	13 65%	20 100%

**Tabela 9:** Aspirações e ocupação da mãe.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 2,6099$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

O teste qui-quadrado aqui realizado demonstrou que não existe tanta relação entre a ocupação da mãe e as aspirações dos estudantes. Com uma  $Pr=0,106$ , ou seja, uma probabilidade de 10,6% dessas relações serem geradas ao acaso e não por uma relação real entre as variáveis, parece que a ocupação materna acaba não afetando diretamente os planos de futuro dos/as filhos/as. Ainda assim, é possível ver uma queda na porcentagem de estudantes que desejam uma profissão que exige maior nível educacional dos que possuem mães em trabalhos manuais para as que têm um trabalho técnico ou especializado. A explicação possível segue a mesma linha de raciocínio utilizada na tabela anterior. Estudantes com pais de menor escolaridade e/ou de ocupações profissionais de menor prestígio social tendem a ter aspirações profissionais que superem as de seus responsáveis, buscando ascensão social através de profissões que exigem nível superior e/ou técnico e parecem ter maior remuneração.

#### 4.4 Aspiração e ocupação do pai

A tabela bidirecional que analisa aspiração e ocupação do pai ficou da seguinte maneira:

Ocupação Pai	Aspirações Diretas	Aspirações Profissionais	Total
Trabalhos Manuais	10 26,3%	28 73,7%	38 100%
Técnico ou Especializado	5 35,7%	9 64,3%	14 100%

**Tabela 10:** Aspirações e ocupação do pai.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,4403$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.



A relação aqui é ainda mais aleatória que a gerada na tabela passada. O teste qui-quadrado gerou uma probabilidade de 50,7% da relação ser ao acaso, o que demonstra a não relação entre essas variáveis e que as aspirações de futuro dos estudantes não são influenciadas pela ocupação do pai, diferente do autoconceito acadêmico, como visto no capítulo anterior. Apesar de aqui também ser possível ver uma queda na porcentagem de estudantes com aspirações profissionais de pai com trabalhos manuais para os que têm pais com trabalhos técnicos e especializados, essa queda ocorre de forma mais sutil, principalmente quando comparada com a tabela que envolve ocupação materna.

#### 4.5 Aspiração e gênero

Essa talvez seja a tabela mais relevante deste capítulo, por revelar uma relação clara entre aspirações e gênero mesmo antes de ser realizado o teste qui-quadrado:

<b>Gênero</b>	<b>Aspirações Diretas</b>	<b>Aspirações Profissionais</b>	<b>Total</b>
Masculino	19 51,3%	18 48,7%	37 100%
Feminino	4 9%	40 91%	44 100%

**Tabela 11:** Aspirações e gênero.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 17,6543$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

O teste qui-quadrado demonstrou uma relação muito forte entre as variáveis, apresentando uma probabilidade muito próxima de zero dessa relação ter sido gerada de forma aleatória na amostra colhida. Enquanto a maioria dos rapazes (51,3%) possui aspirações diretas, ou seja, profissões que não necessitam de maior investimento educacional, seja através do ensino superior e/ou técnico, a maioria esmagadora das meninas (91%) deseja uma profissão que exige investimento acadêmico/técnico. Esses números revelam como a educação pode aparecer mais como uma possibilidade para as meninas. Essa interpretação reafirma a ideia de que o imaginário social construído de forma coletiva nas instituições sociais, sobretudo no espaço escolar, acaba reforçando a continuidade acadêmica para o gênero feminino, enquanto a necessidade de adentrar diretamente no mercado de trabalho aparece mais fortemente entre o gênero masculino, talvez para consolidar a ideia de provedor, figura histórica e socialmente construída para ser ocupada pelo homem.

#### 4.6 Aspiração e raça

A última tabela deste capítulo busca verificar se existe uma relação entre as aspirações dos estudantes e sua raça:

Raça	Aspirações Diretas	Aspirações Profissionais	Total
Não Negro	8 22,2%	28 77,8%	36 100%
Negro	15 33,3%	30 66,7%	45 100%

**Tabela 12:** Aspirações e raça.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 1,2144$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Diferente do que foi percebido no capítulo de autoconceito, aqui a categoria raça parece não influenciar de forma direta os anseios profissionais dos estudantes. O teste qui-quadrado demonstrou uma  $Pr=0,270$ , ou seja, uma probabilidade de 27% de chance dessa relação ser ao acaso. Ainda assim, é possível ver que os estudantes não negros possuem uma porcentagem maior para aspirações profissionais.

## Capítulo 05 - Expectativa

Esse capítulo se destina a analisar as expectativas de futuro dos estudantes que compuseram a amostra recolhida. Assim como foi necessário verificar quais variáveis afetam as aspirações dos alunos, seus desejos e ambições para o futuro, também será necessário analisar se essas variáveis afetam suas expectativas, suas trajetórias concretas e possibilidades reais. As aspirações e expectativas são lados de uma mesma moeda, representando o que é desejado e que é esperado, quando existe consistência entre essas variáveis, as tabelas tendem a se uniformizar, quando não, os resultados serão diferentes. A variável expectativa foi subdividida em *Cursando Nível Superior* e *Imprecisão*. Cursando nível superior abarca todos os discursos que mencionam diretamente o nível superior ou estágio, uma vez que para realização de estágio é necessário estar fazendo faculdade ou algum tipo de curso. A categoria imprecisão agrupou todos os demais discursos, que envolviam a própria dúvida expressa pelo entrevistado ou expectativas de futuro que fogem de seu controle..

### 5.1 Expectativa e escolaridade da mãe

Para a padronização dos capítulos, as variáveis seguirão na mesma ordem dos anteriores. A primeira tabela envolve *expectativa* e *escolaridade da mãe*:

Educação Mãe	Cursando Nível Superior	Imprecisão	Total
Básica Incompleta	9 42,8%	12 57,2%	21 100%
Básica Completa	10 34,5%	19 65,5%	29 100%
Nível Superior	8 47%	9 53%	17 100%

**Tabela 13:** Expectativas e escolaridade da mãe.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson chi2 = 0,7878.

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

O teste qui-quadrado realizado indicou uma  $Pr=0,674$ , o que significa uma probabilidade de 67,4% da relação entre as variáveis se dar ao acaso. A distribuição dos estudantes na tabela parece demonstrar que não existe relação entre as expectativas de futuro dos estudantes e a escolaridade materna, pois as variações, além de serem

pequenas, não se alteram consistentemente com o aumento ou diminuição da escolaridade.

## 5.2 Expectativa e escolaridade do pai

Se a escolaridade da mãe não demonstrou nenhuma relação estatística com as expectativas dos estudantes, a do pai também acabou não revelando nenhuma relação:

<b>Educação Pai</b>	<b>Cursando Nível Superior</b>	<b>Imprecisão</b>	<b>Total</b>
Básica Incompleta	10 35,7%	18 64,3%	28 100%
Básica Completa	6 37,5%	10 65,5%	15 100%
Nível Superior	2 25%	6 75%	58 100%

**Tabela 14:** Expectativas e escolaridade do pai.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,4006$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Com uma  $Pr = 0,819$ , a chance da relação ser ao acaso é de mais de 80%, o que torna a correlação praticamente impossível de ser feita de forma estatística. Apesar de aparentar uma relação entre aumento da escolaridade e aumento da porcentagem de indivíduos com expectativas imprecisas, esse número diminui quando a educação do pai sobe de básica incompleta para básica completa, o que impede que essa relação seja de fato inferida.

## 5.3 Expectativa e ocupação da mãe

Essa talvez seja a tabela bidirecional que, segundo o teste qui-quadrado, apresenta a menor relação entre as variáveis:

<b>Ocupação Mãe</b>	<b>Cursando Nível Superior</b>	<b>Imprecisão</b>	<b>Total</b>
Trabalhos Manuais	19 40,4%	28 59,6%	47 100%
Técnico ou Especializado	8 40%	12 60%	20 100%

**Tabela 15:** Expectativas e ocupação da mãe.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,0011$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Apenas visualizando a tabela, é possível ver uma distribuição bem equilibrada entre os estudantes que possuem mães em ocupações manuais ou especializadas. O teste qui-quadrado revelou uma  $Pr=0,974$ , ou seja, uma probabilidade de 97,4% contra a rejeição da hipótese nula. Um número tão alto e uma distribuição tão igualitária entre as categorias, não possibilita inferir apenas que a ocupação da mãe é irrelevante, dentro da amostra coletada, nas expectativas de futuro dos estudantes.

#### 5.4 Expectativa e ocupação do pai

Seguindo a ordem apresentada nos capítulos anteriores, o quarto tópico relaciona a expectativa dos estudantes em relação ao futuro e a ocupação paterna:

Ocupação Pai	Cursando Nível Superior	Imprecisão	Total
Trabalhos Manuais	14 36,8%	24 63,2%	38 100%
Técnico ou Especializado	4 28,6%	10 71,4%	14 100%

**Tabela 16:** Expectativas e ocupação do pai

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,3092$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

O teste qui-quadrado revelou uma porcentagem menor para a inconsistência da relação entre essas variáveis, apresentando uma probabilidade de 57,8% contra a rejeição da hipótese de independência entre as variáveis. A distribuição aqui também varia pouco, mas não tão pouco quando comparada com a tabela que verifica a relação com a ocupação da mãe. Dentre as tabelas apresentadas neste capítulo, a que possui a menor porcentagem é esta, apesar de ser um número muito alto, que impede a inferência concreta da relação.

#### 5.5 Expectativa e gênero

A penúltima tabela relaciona a categoria *gênero* com a *expectativa*:

Gênero	Cursando Nível	Imprecisão	Total
--------	----------------	------------	-------

	<b>Superior</b>		
Masculino	13 35,1%	24 64,9%	37 100%
Feminino	17 38,6%	27 61,4%	44 100%

**Tabela 17:** Expectativas e gênero.

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,1057$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

Diferente da relação com aspirações, que demonstrou uma relação absoluta na nossa amostra, aqui, a própria distribuição na tabela já aponta que essa relação não existe de forma concreta, nem estatística. O teste revelou uma probabilidade de 74,5% de chance da relação ocorrer por acaso. A inconsistência entre essas variáveis acaba revelando também um descompasso entre aspirações e expectativas femininas, uma vez que 91% delas têm aspirações que envolvem nível superior, mas apenas 38,6% tem como expectativa cursar esse nível superior ao terminar o ensino médio.

## 5.6 Expectativa e raça

A última tabela também demonstra uma distribuição igualitária entre as variáveis:

<b>Raça</b>	<b>Cursando Nível Superior</b>	<b>Imprecisão</b>	<b>Total</b>
Não Negro	14 38,9%	22 61,1%	36 100%
Negro	16 35,5%	29 64,5%	45 100%

**Tabela 18:** Expectativas e raça

**Valor do teste qui-quadrado:** Pearson  $\chi^2 = 0,0953$ .

**Fonte:** Levantamento de dados do 2º C, F e K do CEM 02 da Ceilândia. Elaboração própria.

O teste qui-quadrado revelou 75,8% de chance das variáveis não possuírem uma relação entre si. Apesar de afetar o autoconceito de forma muito direta, não é possível ver, pelos testes estatísticos, raça afetando as expectativas e aspirações dos estudantes da amostra coletada. Existe uma variação, ainda que muito pequena, entre os estudantes negros e não negros. A porcentagem de estudantes com expectativas imprecisas é maior entre os estudantes negros, talvez em uma amostra maior, esses dados poderiam revelar uma outra relação/realidade.

## Conclusões

A partir das análises feitas nos capítulos anteriores é possível chegar a algumas conclusões acerca do perfil e perspectiva dos estudantes que compuseram a amostra. A amostra consistia em 37 homens e 44 mulheres. Do total de homens, 18 eram negros; do total de mulheres, 27 negras. Para seguir a ordem dos capítulos aqui apresentados, as primeiras inferências explicitadas são as que dizem respeito ao autoconceito dos estudantes.

Dos 81 respondentes, 28 apresentaram discursos que os classificaram enquanto sujeitos que se conceituam de forma negativa. Desse total, 21 eram negros, o que significa que da amostra total de respondentes com autoconceito negativo, 75% são negros. Dentre esses 28 estudantes, 19 eram mulheres, 67,85% da amostra. Quando interseccionamos essas duas variáveis, chegamos a 14 respondentes do gênero feminino, negras e com autoconceito negativo, o que corresponde à metade do total de indivíduos com autoconceito negativo. As mulheres negras correspondem ao maior estrato social da amostra coletada, sendo 27 de um total de 81 estudantes. E também é o grupo com maior número de representantes com autoconceito negativo, sendo mais da metade (51,85%) das mulheres negras da amostra.

O segundo grupo que mais aparece entre os sujeitos com autoconceito negativo é o de homens negros, sendo 38,88% do total de seus respondentes (7 dos 18<sup>9</sup>), depois mulheres não negras, 29,42% (5 das 17), e por último, homens não negros, correspondendo a apenas 11,76% do total de homens não negros que fazem parte da amostra (2 dos 19). Esses números confirmam uma realidade que já é debatida no campo teórico das ciências sociais, de que o sujeito socialmente valorizado é o branco e do gênero masculino, o que cria uma hierarquização entre os indivíduos posicionando as mulheres negras na base da pirâmide social.<sup>10</sup>

Angela Davis, em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016), questiona o apagamento histórico da mulher negra nas discussões sobre feminilidade, família e até mesmo na própria escravidão, retirando seu valor enquanto agente histórico. O apagamento constante da mulher negra dentro das teorias feministas e dentro dos estudos

---

<sup>9</sup> Números absolutos de respondentes de cada estrato social.

<sup>10</sup> Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20978](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20978)

raciais acaba marginalizando o corpo negro feminino e o fadando a um não lugar. O apagamento dessa agência negra feminina no campo científico se reflete no ambiente escolar, além das manifestações de racismo e machismo que existem na sociedade e se reproduzem também dentro dos muros da escola. A combinação desses elementos tende a intensificar o sentimento de não pertencimento e minar a autoestima dos jovens negros, sobretudo das mulheres, que lidam com a violência dupla da interseccionalidade gênero e raça, já apontada por Lélia Gonzales ao pensar nas representações da mulher negra durante o período colonial:

Pelo que os dois textos dizem, constatamos que o engendramento da mulata e da doméstica se fez a partir da figura da mucama. E, pelo visto, não é por acaso que, no Aurélio, a outra função da mucama está entre parênteses. Deve ser ocultada, recalcada, tirada de cena. Mas isso não significa que não esteja aí, com sua malemolência perturbadora. E o momento privilegiado em que sua presença se torna manifesta é justamente o da exaltação mítica da mulata nesse entre parênteses que é o carnaval. Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. (GONZALES, 1980, p. 230)

Outra variável que explicou o autoconceito dentro da nossa análise foi a ocupação do pai. Dentre os 28 estudantes com autoconceito negativo, 12 tinham a figura paterna presente, sendo 6 com pai ocupando um trabalho *técnico ou especializado* e 6 com ocupação em *trabalhos manuais*. Dos 53 com autoconceito positivo a figura do pai aparece mais, apresentando 40 indivíduos que possuem a figura paterna. Dos 40 sujeitos com figura paterna, 32 têm ocupação em trabalhos manuais e 8 em trabalho técnico ou especializado.

Aqui cabem possibilidades de interpretação distintas. A primeira conclusão é de que os indivíduos com pais realizando trabalhos manuais tendem a ter um maior autoconceito, e que essa relação pode ser explicada pelo sentimento de ascensão social que pode ser alcançada pelo estudo, já que a maioria dos pais possui educação básica incompleta. Como não se confirmou a dependência entre autoconceito e escolaridade do pai, essa interpretação acaba sendo fraca, ainda mais quando vemos que entre os estudantes com autoconceito negativo, o número de pais com ocupação em trabalhos manuais é igual ao número de pais com ocupação em trabalho técnico ou especializado.



A segunda interpretação possível é da importância da figura paterna para a construção da autoestima do indivíduo. Dentre os estudantes com autoconceito negativo, 42,85% possuem a figura paterna, menos da metade do total (12 de 28). Já entre os estudantes com autoconceito positivo esse número sobe para 75,47% (40 de 53). Mahler (1993) afirma que a presença da figura paterna na vida de um filho promove diversos sentimentos de segurança e estabilidade emocional, e que esses sentimentos constroem nesse indivíduo uma melhor autoestima. Assim, é possível pensar que a relação seja construída não através da ocupação do pai, mas sim por sua presença. Essa relação pode não ter sido percebida em relação à escolaridade devido a sua maior distribuição. A variável escolaridade é a única que não se divide em apenas duas respostas, mas sim três.

Dentro das aspirações, também conseguimos visualizar números bem distintos. 23 dos estudantes tinham aspirações diretas, ou seja, desejam ingressar no mercado de trabalho assim que terminassem o ensino médio, sem uma outra formação, seja ela técnica ou acadêmica. Os demais, 58 de 81, têm aspirações que envolvem uma formação posterior ao fim da educação básica.

Dentre os 23 estudantes com aspirações diretas, 19 eram homens (90,47%), 15 eram negros (71,42%) e 13 eram homens negros (61,9%). Isso significa que mais da metade dos estudantes que desejam ingressar direto no mercado de trabalho após o ensino médio são homens negros. Cabe aqui ressaltar que esses números dizem respeito às aspirações dos estudantes, o que desejam fazer, quais seus sonhos e projetos para o futuro, o que gostariam de realizar. Dentro da amostra total de respondentes, tivemos 18 rapazes negros, desse total, 13 já desejam começar a trabalhar assim que terminarem o ensino médio, não vislumbrando um nível superior como sonho almejado. Um número tão alto como esse, 72,22%, mostra como os lugares delimitados socialmente são introjetados nos indivíduos a ponto de limitar até suas ambições em relação ao futuro.

Dos 58 estudantes que apresentaram discursos para aspirações profissionalizantes, 40 são mulheres (75,47% do total) e 30 são negros (51%). Desse grupo de 58, apenas 5 são homens negros, menos de 9% do total com aspirações profissionalizantes e 27,7% do total de homens negros da amostra colhida. Quando comparamos essa porcentagem com a dos homens não negros, vemos uma diferença muito forte, quando 68,42% do total de homens não negros entrevistados possuem aspirações profissionais. As mulheres não negras aparecem como segundo o grupo mais significativo entre os indivíduos com

aspirações profissionalizantes, totalizando 15, das 17 respondentes totais da amostra. Isso significa que 88,23% das mulheres não negras entrevistadas têm como aspiração de futuro profissões que exigem uma formação além do ensino médio. O primeiro grupo com maior recorrência é o de mulheres negras, sendo 25 com aspirações profissionalizantes do total de 27 respondentes, sendo 92,6% dentro do estrato social e 43,10% do total de respondentes da categoria aspirações profissionalizantes.

A aspiração profissionalizante como ambição feminina pode ser explicada por um imaginário construído a partir da representatividade de mulheres em espaços acadêmicos. Em 2015, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou que 12,5% das mulheres brasileiras têm ensino superior, entre os homens, esse número cai para 9,9%. Em 2006, o Ministério da Educação já apontava para o crescimento das mulheres em etapas da educação básica e também no nível superior:

Embora os homens sejam maioria na população até os 20 anos de idade, as mulheres são maioria na escola a partir da quinta série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Há, hoje, cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos campi do Brasil. É verdade que as mulheres ainda são minoria na docência da educação superior, mas a sua participação cresce a cada ano num ritmo 5% maior que a dos homens, o que permite inferir que, mantida a atual tendência de crescimento, elas serão maioria também na docência dentro de, no máximo, cinco anos.<sup>11</sup>

Além disso, a matéria *A trajetória da mulher na educação brasileira*, publicada no Portal do Ministério da Educação, relata a evasão escolar masculina cada vez mais cedo para contribuir com o sustento da família. Essa realidade também pode explicar porque as aspirações diretas aparecem mais para o gênero masculino, já que a papel de mantenedor da casa foi construído para ser ocupado por homens. Essa limitação das ambições dos rapazes, sobretudo dos negros, como demonstrado na nossa amostra, já se configura como uma forma de violência simbólica, pois limita até mesmo o sonhar/desejar desses jovens, cerceando seus projetos de futuro.

Quando levamos a categoria gênero para *expectativas*, vemos uma quebra em relação às aspirações e expectativas do gênero feminino. Enquanto temos 91% das mulheres com aspirações profissionais, 61,4% das mulheres da amostra total foram enquadradas na categoria *imprecisão* para expectativas. Das 44 mulheres respondentes,

---

<sup>11</sup> A trajetória da mulher na educação brasileira – Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-121687968>

40 almejavam um nível superior, mas apenas 17 realmente tinham como expectativa cursar esse nível superior. Fora esse descompasso entre expectativas e aspirações femininas, não foi possível ver dependência entre nenhuma outra variável e expectativa.

Uma das possíveis explicações para essa inconsistência entre expectativa e aspiração talvez seja a distância que existe entre o nível superior e as escolas públicas da periferia do Distrito Federal. Mesmo que essas meninas tenham vontade de cursar um nível superior, essa realização se apresenta muito distante de suas realidades, que as faz procurar outra ocupação, geralmente direto no mercado de trabalho, ao terminarem o ensino médio. Essa interpretação parte das minhas experiências com esses estudantes enquanto integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Sociais e pelas entrevistas semi-estruturadas que fiz antes de elaborar o instrumento final dessa pesquisa. Uma das perguntas mais recorrentes, não apenas no Centro de Ensino médio (CEM) 02, mas também em outro colégio público em que atuei, era em relação a uma possível mensalidade para a Universidade de Brasília. Muitos estudantes acreditavam que a UnB cobrava mensalidade assim como uma faculdade particular, o que pode explicar porque muito não a viam como uma possibilidade real de futuro.

Alguns dados interessantes também apareceram na pesquisa e não puderam ser explorados nas tabelas bivariadas. No questionário havia duas perguntas que buscavam medir reprovação: *Qual a data do seu nascimento* e *Com qual idade você foi matriculado na primeira série do Fundamental 1?*. Sem perguntar diretamente se o estudante havia ou não reprovado, devido ao constrangimento que essas perguntas aparentavam causar entre os alunos, o que se pretendia era medir a diferença de idade entre a primeira série do fundamental 1 e agora, no segundo ano do ensino médio, e ver se o estudantes estava fora da idade adequada.

Porém, os estudantes tiveram dificuldade de se lembrar da idade em que ingressaram no fundamental 1 e não há como saber se as idades apresentadas são de antes ou depois do aniversário do indivíduo, o que não permite afirmar com precisão quem já havia reprovado. As únicas reprovações que pude observar com certeza foram 6, pois os estudantes estavam muito fora da idade regular da série. Dessas 6, 5 eram masculinas e 4 desses rapazes eram negros. Aqui cabe repensar como poderia ter sido medida uma

categoria para fracasso escolar enquanto reprovação, quais perguntas poderiam ter sido feitas, quais abordagens seriam mais adequadas.

A primeira motivação desse trabalho era tentar entender, ainda que de forma inicial, como a escola poderia contribuir para o fracasso escolar de garotos negros. Essa motivação partiu da minhas observações dentro do ambiente escolar. Mais de uma vez vi alunos negros, principalmente os de pele escura, serem confundidos entre si e serem punidos por transgressões que não haviam feito. Conforme fui buscando referencial teórico e entrevistando esses estudantes, fui percebendo uma diferença entre os alunos negros e não negros e entre os garotos e as garotas.

Essas diferenças não eram apenas em relação ao seu autoconceito, mas também em relação aos seus planos de futuro. A carreira militar era algo que aparecia muito entre os rapazes negros e que também foi perceptível nas respostas do questionário. Dos 18 rapazes negros respondentes, 10 (55,55%) afirmavam ter vontade de seguir com carreira policial e/ou militar. Foi perceptível que muitos não sabiam como realizar essa ambição, tanto que nas expectativas a carreira militar/policial quase não apareceu.

O que a pesquisa me mostrou é que, de fato, os rapazes negros sofrem por uma marginalização no espaço escolar que não permite que eles se enxerguem, nem no plano do sonhar, em ambientes acadêmicos, de prestígio intelectual, sendo o estrato social que, desde as aspirações, já demonstra a necessidade de ingressar no mercado de trabalho o quanto antes. Quando comparados com os rapazes não negros, os números ficam muito distintos, o que descarta a explicação unicamente por gênero. Em termos percentuais, dentro da nossa amostra, os rapazes negros têm quase quatro vezes mais chances de ter autoconceito negativo em relação aos não negros. Além disso, mais da metade deles ter ambições por carreiras militares e/ou policiais revela também um desejo por respeito, que apareceu nas entrevistas semi-estruturadas, que só seria alcançado ao ocuparem uma posição de poder, nesse caso simbólico e físico.

Porém, as meninas negras se mostraram o grupo com maior número de respondentes com autoconceito negativo, sendo mais da metade. Isso as coloca como o estrato mais afetado por uma auto imagem de não valorização individual. Novamente, gênero unicamente não explica essa relação, já que entre as garotas não negras, esse número cai para menos de 30%, menos até que os meninos negros. A intersecção gênero

e raça se mostra extremamente relevante para entender as relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, entre os próprios estudantes e entre as figuras de poder institucional e os estudantes.

Algumas outras variáveis que, infelizmente, não couberam nessa pesquisa poderiam ter sido úteis para desenvolver essas análises de forma mais abrangente. Saber o desempenho desses estudantes teria sido fundamental para consolidar melhor o autoconceito, verificar se essa variável dependeria mais do desempenho ou da raça, e, assim, ver se o componente raça de fato é o mais expressivo para a autoimagem escolar desses estudantes.

Uma outra variável que também poderia ajudar a explicar o *background* dos estudantes seria a renda familiar. Existia aqui uma dificuldade muito grande dos indivíduos em relação ao valor da renda familiar, muitos não sabiam responder a essa questão, por isso ela foi descartada do questionário final. Porém, talvez um questionário que medisse renda pelo consumo fosse eficiente, utilizando outros indicadores como local de moradia (próprio, alugado...), quantos cômodos, quantos aparelhos televisivos e etc. Trabalhar com essa variável seria interessante para entender as variações que existem dentro de um mesmo estrato social. Ainda que todos estudem em uma região periférica do Distrito Federal e a grande maioria more na mesma cidade, existem diferenças econômicas entre eles que produzem leituras diferentes pelo e para o grupo, coisas que para um observador de fora parecem irrelevantes, mas que para a dinâmica interna dos estudantes faz diferença.

Uma outra proposta de realização desse trabalho seria acompanhar esses estudantes pelos três anos do ensino médio, tendo acesso ao desempenho de cada um e vendo como as aspirações, expectativas e autoconceito vão se modulando com o passar desses anos. Acompanhar o amadurecimento desses estudantes durante o ensino médio seria fundamental para entender, principalmente, como as ambições vão se transformando conforme o fim do ensino médio vai se aproximando. Os sonhos e desejos tendem a se limitar cada vez mais a uma realidade que pode se concretizar.

Ainda que com as limitações do questionário, a base de dados que foi construída se mostrou muito interessante e capaz de revelar algumas relações fundamentais para entender como a escola reproduz imaginários sociais que foram construídos fora de seu

ambiente. Os estereótipos que se reproduzem, seja do homem negro que não se adequa aos espaços acadêmicos de produção intelectual ou da mulher negra com uma autoestima escolar mais afetada, ainda que correspondam à maioria naquele espaço e à pirâmide social já conhecida, que posiciona mulheres e homens negros em sua base, servem para dar sustento ao que Bourdieu afirma sobre o ambiente escolar:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1966, p.53)

A escola, enquanto instituição social, reproduz os valores e ideais construídos socialmente, inclusive aqueles que tendem a oprimir grupos minoritários e com menos espaço de poder na sociedade. A não identificação dessa realidade ao se pensar a escola enquanto um espaço neutro e seus agentes enquanto sujeitos apolíticos<sup>12</sup> acaba por mascarar essa realidade e transferir a culpa da marginalização de certos estudantes para eles mesmos, o que pode, por exemplo, explicar o autoconceito tão afetado de estudantes negros.

O agir subjetivo da escola, que se dá por um olhar ou palavra de um professor, por ser ou não barrado na entrada da escola, por ser mal visto pelos fiscais de corredor, tem um alvo muitas vezes pré-determinado, que vem de um imaginário construído antes mesmo daquele estudante adentrar na instituição. A violência se encontra quando esse olhar é internalizado pelo estudante e ele se vê em uma posição subalterna, se valora de forma negativa e limita suas possibilidades de futuro por não se achar capaz de almejar aquilo que seus colegas que não recebem esse agir subjetivo almejam.

---

<sup>12</sup> Apolítico aqui no sentido de que não apresenta significado político, ou seja, que tem suas manifestações opiniões lidas como se fossem neutras

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?*. Coleção Feminismo Plurais. Editora Letramento, Edição: 1ª, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1986.

BARROS, Surya Aaronovich. *A presença negra e escrava em escolas públicas de São Paulo (segunda metade do século XIX)*. Em *Rascunhos Cativos: Educação, escolas e ensino no Brasil escravista*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2017.

BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior (1992)*. Em *Escritos da Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre, *Escritos da Educação (1964)*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre, SAINT-MARTIN, Monique de. *As categorias de juízo professoral (1975)*. Em *Escritos da Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966)*. Em *Escritos da Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil; 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural (1979)*. Em *Escritos da Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

CBO – *Classificação Brasileira de Ocupações*. Em Portal do Ministério do Trabalho. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf> Acesso em 16/08/2018.

CORD, Marcelo Mac. ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. GOMES, Flávio dos Santos. *Rascunhos Cativos: Educação, escolas e ensino no Brasil escravista*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2017.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São paulo, Boitempo, 2016.

FRANCO, Adriana de Fátima. *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*. Em Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje - Anpocs, p. 223-244, 1984.

JARIMBA, Patrícia. *As Representações Sociais, Motivações, Aspirações e Expectativas dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente*: Um estudo de caso. 2017.

Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf> acesso em 15/08/2018

Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf> Acesso em 14/08/2018

MACHADO, A. M. (1997). *Avaliação e fracasso: a produção coletiva do fracasso escolar*. Em J. G. Aquino (Coord.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas (pp. 73-90). São Paulo: Summus.

MACHADO, Maria Helena P.T. *Crime e Escravidão*. São Paulo, Edusp, 2018.

MAHLER, MS. O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

MARCONDES, Mariana Mazzin, PINHEIRO, Luana, QUEIROZ, Cristina, QUERINO Ana Carolina, VALVERDE, Danielle (Organizadoras). *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20978](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20978) Acesso em 12/11/2018

MARSH, H.W. & PARKER, J. (1984a). *Determinants of student self-concept: Is it Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well?* Journal of Personality and Social Psychology, 213-231.



MOYSÉS, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras

MOYSÉS, M.I.M. *Mudança da autoestima em menores institucionalizados*. Em Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogos do Estado de São Paulo, ano 5 (10), São Paulo, Edicon, 1986.

*No Dia Internacional da Mulher, a educação desponha como aliada*. Em Portal do Ministério da Educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/61241-no-dia-internacional-da-mulher-a-educacao-desponha-como-aliada> Acesso em 12/11/2018

OLIVEIRA, I. M. de. (1994). *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula* (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus.

PATTO, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queirós

RISTOFF, Dilvo. *A trajetória da mulher na educação brasileira*. Em Portal do Ministério da Educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868> Acesso em 12/11/2018.

SEBRÃO, Graciane Daniela. *Escolarização dos negros na província de Santa Catarina (1850 – 1889)*. Em Rascunhos Cativos: Educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro, 7Letras, 2017.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*, Lisboa, Antídoto, 1979.

WISSENBACH, Maria Cristina. *Cartas, procurações e patuás: os significados da escrita no mundo da escravidão*. Em Rascunhos Cativos: Educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro, 7Letras, 2017.

**Anexo – Questionário aplicado****Número de identificação do questionário:****Data e horário da coleta:****Turma:**

<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	
<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	

No quadro abaixo, por favor, liste todas as pessoas que moram no mesmo domicílio que você. Preencha utilizando o grau de parentesco ou relação que a pessoa tem com você. Por exemplo: pai, mãe, avó, tio, primo. Caso a pessoa não tenha grau de parentesco com você, escreva “outro”.

Sobre a pessoa lista na linha **1**, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

- ☐ Preto  
☐ Pardo  
☐ Branco  
☐ Indígena  
☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

- ☐ Ensino Fundamental 1 incompleto  
☐ Ensino Fundamental 1 completo  
☐ Ensino Fundamental 2 incompleto  
☐ Ensino Fundamental 2 completo  
☐ Ensino Médio incompleto  
☐ Ensino Médio completo  
☐ Ensino superior incompleto  
☐ Ensino superior completo  
☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Sobre a pessoa lista na linha **2**, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

☐ Ensino Fundamental 1 incompleto

☐ Ensino Fundamental 1 completo

☐ Ensino Fundamental 2 incompleto

☐ Ensino Fundamental 2 completo

☐ Ensino Médio incompleto

☐ Ensino Médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Sobre a pessoa lista na linha **3**, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

☐ Ensino Fundamental 1 incompleto

☐ Ensino Fundamental 1 completo

☐ Ensino Fundamental 2 incompleto

☐ Ensino Fundamental 2 completo

☐ Ensino Médio incompleto

☐ Ensino Médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Sobre a pessoa lista na linha 4, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Branco
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

- ☐ Ensino Fundamental 1 incompleto
- ☐ Ensino Fundamental 1 completo
- ☐ Ensino Fundamental 2 incompleto
- ☐ Ensino Fundamental 2 completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Sobre a pessoa lista na linha **5**, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto  
☐ Pardo  
☐ Branco  
☐ Indígena  
☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

☐ Ensino Fundamental 1 incompleto  
☐ Ensino Fundamental 1 completo  
☐ Ensino Fundamental 2 incompleto  
☐ Ensino Fundamental 2 completo  
☐ Ensino Médio incompleto  
☐ Ensino Médio completo  
☐ Ensino superior incompleto  
☐ Ensino superior completo  
☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Sobre a pessoa lista na linha 6, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto  
☐ Pardo  
☐ Branco  
☐ Indígena  
☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

☐ Ensino Fundamental 1 incompleto  
☐ Ensino Fundamental 1 completo  
☐ Ensino Fundamental 2 incompleto  
☐ Ensino Fundamental 2 completo  
☐ Ensino Médio incompleto  
☐ Ensino Médio completo  
☐ Ensino superior incompleto  
☐ Ensino superior completo  
☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_



Sobre a pessoa lista na linha 7, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

☐ Ensino Fundamental 1 incompleto

☐ Ensino Fundamental 1 completo

☐ Ensino Fundamental 2 incompleto

☐ Ensino Fundamental 2 completo

☐ Ensino Médio incompleto

☐ Ensino Médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Sobre a pessoa lista na linha 8, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro\_\_\_\_\_

2. Qual a idade? \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Amarelo

4. Qual a escolaridade?

☐ Ensino Fundamental 1 incompleto

☐ Ensino Fundamental 1 completo

☐ Ensino Fundamental 2 incompleto

☐ Ensino Fundamental 2 completo

☐ Ensino Médio incompleto

☐ Ensino Médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado).

5. Qual a ocupação? \_\_\_\_\_

- Agora sobre você, por favor, responda às seguintes questões:

1. Qual a data do seu nascimento? \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2. Qual o sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro \_\_\_\_\_

3. Qual a cor ou raça?

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Amarelo

4. Com qual idade você foi matriculado na primeira série do Fundamental I? \_\_\_\_\_

5. Pensando no futuro, qual profissão você gostaria de seguir?

---

---

---

6. Você se considera um bom aluno? Por que?

---

---

---

---

---

7. Ao final do ensino médio, em que profissão você acha que estará trabalhando ou começando a trabalhar?

---

---

---

---

---